EĞİTİM
yayınevi

Editör: Yusuf ŞAHİN

FARKLI BOYUTLARIYLA

YABANCI DİL ÖĞRENİMİ ve ÖĞRETİMİ

Yusuf ŞAHİN
Hüseyin ARAK
Nevide Akpınar DELLAL
Aysın DEMİR
Evrim ÖNEM
Lütfiye CENGİZHAN
Yasemin ACAR

Editör : Yusuf ŞAHİN

Farklı Boyutlarıyla

YABANCI DİL ÖĞRENİMİ ve ÖĞRETİMİ

Yusuf ŞAHİN
Hüseyin ARAK
Nevide AKPINAR DELLAL
Aysın DEMİR
Evrim ÖNEM
Lütfiye CENGİZHAN
Yasemin ACAR

EĞİTİM yayınevi

EĞİTİM YAYINEVİ

Farklı Boyutlarıyla

YABANCI DİL

Öğrenimi ve Öğretimi

Editör : Yusuf ŞAHİN

Copyright © Bu kitabın Türkiye' deki her türlü yayın hakkı Eğitim Kitabevi Yayınlarına aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

Eğitim Yayınevi® Eğitim Kitabevi'nin Tescilli Markasıdır.

DİZGİ & KAPAK TASARIMI

Eğitim Yayınevi - Dizgi Birimi

BASKI VE CİLT

Dizgi Ofset
Matbaacılar Sitesi 10451. Sk No: 4
TEL: 0332 342 07 42
Karatay / KONYA

T.C.
KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI
YAYINCI SERTİFİKA NO: 14824

Şubat - 2013
ISBN: 978-605-5176-10-5

EĞİTİM KİTABEVİ
Rampalı İş Merkezi Kat: 1 No: 121
Tel&Faks: (0332) 351 92 85 Meram/KONYA
egitimkitabeviyay@hotmail.com

İnternetten sipariş için
www.kitapmatik.com.tr

İÇİNDEKİLER

I.DİL **10**
1. Dilin Doğuşu ve Gelişimi 10
a)Yansıtma Kuramı (Onomatopeia): 11
b)Ünlem Kuramı: 11
c)İş Kuramı:..... 11
d)Beden Dili (Jest) Kuramı: 12
e)Toplumsal Denetim Kuramı:..... 12
2. Dil-Düşünce İlişkisi 12
3. Anadil 14
4. Yabancı Dil..... 14
5. İki Dillilik 15
6. Çok Dillilik 15
II. YABANCI DİL ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ 16
1.Yabancı Dil Öğrenme 17
a)Öğrenme süreklidir..... 18
b)Öğrenme etkin bir süreçtir 18
c)Her birey farklı öğrenir 26
d)Öğrenme bütünsel ve karmaşık bir süreçtir..... 27
e)Öğrenme bilginin içselleştirilmesidir 27
2.Yabancı Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Amaçlar 28
a)Yabancı Dil Öğreniminde Amaç..... 28
b)Yabancı Dil Öğretiminde Amaç..... 29
III. YABANCI DİL ÖĞRENİMİNİ VE ÖĞRETİMİNİ ETKİLEYEN UNSURLAR..... 31
1.Öğrenciden kaynaklanan etmenler..... 31
a)Yabancı Dil Öğrencisinin Yaşı ve Öğrenmeye Etkisi..... 31
b)Güdülenmenin Öğrenmeye Etkisi 32
c)Bireyin Öğrenmeye Duygusal Yaklaşımı..... 34
d)Öğrenilenin Davranışa Dönüştürülmesi 35

e)Bireyin Öğrenmeye Tüm Benliğiyle Katılımı 37
f)Bireyin Öğrenmedeki Özerkliği 37
g)Başarı Duygusunun Öğrenmeye Etkisi 39
2.Öğreticiden Kaynaklanan Etmenler 40
Yabancı Dil Öğretiminde Öğretmenin Rolü 40
3.Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Kullanımı 42
4.Öğretim içeriğinden kaynaklanan etmenler 44
a)Yapısalcı Yaklaşım: 44
b)Durumsal Yaklaşım: 45
c)Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım: 45
1.Göndergesel İşlev: 45
2.Heyecana Bağlı İşlev: 46
3.Alıcıyı Harekete Geçirme İşlevi: 46
4.Kanalı Kontrol İşlevi: 46
5.Dil Ötesi (Üst Dil) İşlevi: 47
6.Şiirsel (Sanatsal) İşlev: 47
d)Dil Becerileri Merkezci Yaklaşım: 47
e)Konu Merkezli Yaklaşım: 47
f)Belirli Alan Merkezli Yaklaşım: 48
5.Anadilin Yabancı Dil Öğrenimine Etkisi 48
6.Yabancı Dil Öğretiminde Çevrenin Önemi 49
IV. DİL EDİNİMİ 50
1.Dil Edinim Basamakları 50
Ağlama Evresi (O-8 Hafta) 51
Babıldama Evresi (2-5 ay) 51
Cağıldama Evresi (6-12 ay) 51
Tek Sözcük Evresi (12-18 ay) 52
Sözcüklerin Birleştirilmesi Dönemi –Telgrafik Konuşma- (18-24 ay) 52
Tam Cümleye geçiş (2-3 Yaş) 52
Anlamlı konuşma (3 Yaş) 52

Bağlama uygun dil kullanımı (4-5 Yaş) 53
Yetkin Dil Kullanımı (5 -9 Yaş) 53
Yaratıcı Dil Kullanımı (9 Yaş ve sonrası) 53
2.Dil Edinim Kuramları 53
a)Davranışçı Yaklaşım (Behaviorismus) 53
b)Doğuştancı Yaklaşım (Nativismus) 53
c)Bilişsel Yaklaşım 55
d)Sosyal Etkileşim Yaklaşımı 57
V. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ'NDE YAYGIN OLARAK UYGULANAN YÖNTEMLER 58
1.Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretim Yöntemleri 58
a)Dilbilgisi Çeviri Yöntemi 59
b)Dolaysız Yöntem 61
c)İşitsel Dilsel Yöntem 62
d)İşitsel Görsel Yöntem 65
e)İletişimsel Yaklaşım 66
f)Kültürlerarası Yaklaşım 67
g)Bilişsel Yöntem 68
2.Alternatif Yöntemler: 68
a)Fiziksel Tepki Yöntemi 69
b)Telkin Yöntemi (Suggestopedia) 69
c)Grupla Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning) 71
d)Sessizlik Yöntemi (The Silent Way) 73
e)İletişim Asistanı Destekli Yabancı Dil Öğretimi 76
VI. YABANCI DİL ÖĞRETİM İLKELERİ 81
1.Öğrenen merkezlilik: 81
2.Deneyime dayalı olma: 81
3.Gerçekçi yaklaşım: 81
4.Yansıtılabilirlik: 82

VII. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EDEBİYATIN YERİ 88
1. Tarihçe 88
2. Yabancı Dil Dersinde Edebî Metinler 90
3. Öğrenme Hedefleri 91
4. Metin Seçimi Nasıl Yapılır? 92
5. Metin Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Konular 93
6. Metinlerle Çalışmaya Dair Somut Öneriler 95
6.1. Hazırlık Aşaması ve Sunum 96
6.2. Metin Çalışması 96
VIII. YABANCI DİL EĞİTİMİNDE DİL-KÜLTÜR BAĞLAMI VE KÜLTÜRLERARASI ÖĞRENME UYGULAMALARI 100
1.Uygulama: 105
2.Uygulama 108
3.Uygulama 110
IX. YABANCI DİL EĞİTİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİ 117
Duyduğunu Anlama 119
Okuduğunu Anlama 121
Konuşma 123
Yazma 125
X. KAYGI, YABANCI DİL KAYGISI ve SINAV KAYGISI 131
Kaygı 131
Öğrenme ve Kaygı 135
Yabancı Dil Kaygısı 137
Sınav Kaygısı 140
Sınav Kaygısı Kuramları 142
Bilişsel Karışım Kuramı 143
Çalışma Becerileri Eksikliği Kuramı 144
Öz-Düzenleme Kuramı 147
Öz-Değer Kuramı 149
Karşılıklı İşlem Kuramı 151

X. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ...161
Ölçme Nedir?.....161
Ölçme Ve Değerlendirmenin Amacı 163
Ölçme Işleminin Basamakları.....163
Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirmenin Önemi.....164
Dil Eğitiminde Dört Beceriyi Ölçme (Okuma, Yazma, Dinleme Ve Konuşma).166
Eğitimde Öğrenme.....171
Ölçme Araçları 175
Ölçme Araçlarının Nitelikleri 175
Geçerlilik, Güvenirlilik Ve Kullanışlılık 176
Ölçek Ve Ölçek Çeşitleri 178
Ölçme Değerlendirme Teknikleri 179
Portfolyo Çeşitleri.....181
Ekler.....185

X. KAYGI, YABANCI DİL KAYGISI ve SINAV KAYGISI

Evrim Önem [8]

GİRİŞ

Sistemler sistemi olan beyinde (Damasio, 1999) her şey birbirine ve başka şeylere bağlıdır (Cook, 1993) ve bu nedenle algılanan uyaranlara verilen tepkiler bireysel çağrışımlar sonucunda farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Uyaranların farklı değerlendirilmelerinde anahtar nokta geçmiş yaşantılar, çevresel etkiler veya beklentiler olabilir ve bu beklentilerin karşılanamayacağı düşüncesi uyaranların tehdit olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Örneğin Meichenbaum ve Butler (1980) bireyin kendisi ile ilgili olumsuz düşüncelerinin özellikle bireyin çevreyi ve kendisini algılamasının göstergesi olduğunu belirtir. Kişinin düşünceleri üzerindeki kontrolü kaybetmesi veya olumsuz öz-değerlendirmeyle (low self-esteem) ilişkili olarak mutlak yargılara (peremptory thoughts) sahip olması kaygı yaşanmasına neden olabilir (Sarason vd., 1996). Bir diğer deyişle kuruntulu düşünceler değerlendirilme durumları ve kişisel sınav başarısı etrafında döner (Yee ve Vaughan, 1996). Bununla beraber kişisel hassasiyet (vulnerability) ve durumsal faktörler de bilişsel karışım yaşanmasına neden olabilir (Sarason vd., 1996). Sarason vd. (1996) kişisel hassasiyetlerin öz ve diğerleri hakkındaki şemaları içerdiğini düşünür. Örneğin bir öğrencinin ailesini memnun edebilmek veya başarısızlıktan kurtulmak ile ilgili düşüncelere sahip olması, kişisel hassasiyetini arttırır. Bu nedenle kaygının bir anlamda şema veya inanç sisteminin yansıması olarak kabul edilebilir (Zeidner, 1998).

Bu yazıda önce hayatın her anında görülebilen kaygı ve nedenleri ele alınmıştır. Ardından kaygının öğrenme üzerindeki etkilerine değinilmiş ve daha sonra da bu etkilerin yabancı dil öğretimine yansıması olarak da kabul edilebilecek yabancı dil kaygısına yer verilmiştir. Sonrasında ise sınav kaygısı, oluşumu ve etkileri incelenmiş ve bu etkiler üzerine alanyazında ortaya atılmış çeşitli sınav kaygısı kuramları değerlendirilmiştir.

Kaygı

Kaygı kişinin hayatta kalmasını sağlamak için hazır konuma geçirilmesi sürecidir (Işık ve Taner, 2006). Bu süreç bir tehdit karşısında hızlı karar vermenin sağlanabilmesi için kapatılamayan ve bilinç kontrolü dışında gerçekleşen bir seri sistemi kapsar (Hobson ve Leonard, 2001; Mathews, 2006). Bu süreçte vücut savaşma veya kaçma durumlarından birisine hazırlanır ve sempatik sinir

[8] Evrim Önem, Erciyes Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

sisteminin yarattığı değişiklikler organizmanın fizyolojisinde ve metabolizmasında derhal görülür (Madi, 2006). Örneğin kalp atışlarının ve nefes alıp vermenin artması kaslara ve beyne savunma için gereken miktarda oksijen gitmesini ve damarların büzülmesi kanın gereken organlara akışını sağlayarak deriye giden kanın miktarının azaltılmasını, bireyin yaralanması halinde kan kaybının en az düzeyde tutulmasını sağlar (Berksun, 2003). Kaygı yaşanan anlarda ellerin ve ayakların buz kesmesinin nedeni budur. Ek olarak belirli ve kontrol altında tutulan bir düzeyde yaşanan kaygının olumlu etkileri olduğu da kabul edilmektedir (Cüceloğlu, 2007; Kapıkıran, 2006). Bu anlamda Işık ve Taner (2006:29)'e göre kaygı "kişinin kendini geliştirmesine, başarılı olabilmek için daha aktif biçimde çalışmasına, kendi varlığını sürdürmesine engel olabilecek tehlikeli konularda onu uyararak gerekli tedbirleri almasına, daha yaratıcı, daha üretici olmasına yol açar ve belli bir düzeye kadar sınav başarısını arttırır, motive eder".

Ancak evrim sürecinde hayatta kalınmasını sağlamış "savaş ya da kaç" seçenekleri günümüzde geçerliliğini yitirmiştir (Zeidner, 1998). Günümüzde insanlar karşılaşılanın tehdit içerikli olarak algıladığı durumlarda kaçmak yerine stresle başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Bu yüzden günümüzde "strese karşı bir uyum yanıtı" olan kaygı (Işık ve Taner, 2006:16) tüm bu olumlu etkilerine rağmen daha çok olumsuz etkileri ile görülmektedir. Berksun (2003:8) kaygı sırasında görülen olumsuz etkilere yönelik psikolojik ve somatik belirtileri şu şekilde özetlemiştir:

Tablo 1-Kaygı sırasında yaşanan psikolojik ve somatik belirtiler

Psikolojik Belirtiler	Somatik Belirtiler
Endişe, kaygı, tasa	Çarpıntı hissi veya kalp atım hızında artma
Konsantrasyonda bozulma	Terleme
Sinirlilik, huzursuzluk	Titreme veya sarsılma
Tahammülsüzlük	Ağız kuruluğu
Heyecan	Nefes almakta güçlük
Kötü bir haber alacağı beklentisi	Boğulma hissi veya hava açlığı
Çabuk irkilme	Göğüste ağrı veya rahatsızlık hissi
Kolay yorulma	Bulantı veya karın bölgesinde rahatsızlık
Gerçek dışılık hissi, dış dünyaya yabancılık duygusu	Yüzde kızarma
Kişinin bedenine veya bedeninin	Baş dönmesi, kulak çınlaması

bir parçasına yabancılık yaşaması	Sıcak veya soğuk basması
Kontrolünü yitirme hissi	Yerinde duramama veya gevşeyememe
Çıldırma hissi	Uyuşma ya da ürperme hissi
Ölüm korkusu	Uyku bozuklukları
	Kaslarda gerginlik ve ağrılar
	Kolay yorulma

Evrim sürecinden bize hediye kalan (Zeidner, 1998) fakat kapatılamayan ve bilincin kontrolü dışında işleyen (Hobson ve Leonard, 2001; Matthews, 2006) ve olumlu etkilerini yitiren kaygı ve kaygı yaratacak "tehdit" kavramı yeniden düzenlenmek durumunda kalmıştır. Bu anlamda evrim sürecinde insanların tehdit olarak algıladıkları uyaranların kapsamı günümüz toplumlarına uygun şekilde genişletilmiştir. Bir başka deyişle, "hayatta kalma" kavramının anlamı gerçek anlamda hayatta kalmaktan bir topluluk içinde beklentileri karşılayarak topluluk içinde hayatta kalmaya doğru değişmiştir. Bu anlamda, kaygının nedenleri hakkında birbirleri ile ilişkili sosyal temele dayanan açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır. Örneğin Levine (2008) kaygının nedenlerinden biri olarak sosyal normalleştirmeden (normalization) bahseder. Normalleştirme, bireyleri belirli standartlara göre değerlendirmeyi ifade etmektedir. Özellikle sınav kaygısının ortaya çıkış nedeninin "toplumun akademik başarıyı normalleştirmesi sürecinde" (Levine, 2008:69) bireyin kendine uygun yer bulamayacağını düşünmesi olduğu düşünülmektedir (Levine, 2008). Bir başka deyişle başarıya ulaşılamaması, toplumun değer yargıları dışında kalmak anlamına geleceği için bir tehdit olarak algılanmaktadır. Benzer şekilde Botton (2004) da toplumun diğer bireylerinin gözünde sahip olunan sosyal duruma yönelik tehditlerin kaygıya neden olduğunu belirtir. Yani normalleşme dışında kalınması durumunda içinde yaşanılan toplum üyelerinin gözünden düşüleceği ve sosyal durumun kaybolacağı duygusu, kaygının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde Morgan (2006) da gruptan dışlanma ve alay edilmesi gibi tehditlerin de kaygıya neden olabildiğini belirtir.

Önceki yaşantıların da kaygı oluşumunda etkisi olduğu belirtilmektedir. Örneğin Sarason vd. (1996) de önceki başarısızlık tecrübelerinin karşılaşılacak diğer durumlar üzerinde etkisi olduğunu söyler. Bu yüzden yaşanan başarısızlık tecrübesi ve bunun getireceği sonuçlar genellenerek kaygının artmasına neden olabilir ve kaygılı bireylerde kaçınma davranışları gibi farklı davranışların görülmesine neden olabilir (Covington, 1992). Morgan (2006) da bir bilinçaltı anısının veya uyarıcı genellenmesinin kaygıya yol açabileceğini ifade eder. Bu

bağlamda Lazarus (1991), stres ve duygulardaki bireysel farklılıkların kişiler için önemli olanın hesaba katılmadan tam olarak anlaşılamayacağını ifade eder. Bu yüzden Lazarus (1991) bilişselliği, güdülenmeyi ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik bir Duyguların Bilişsel-Güdülenme İlişkisi (Cognitive Motivational Relational Theory of Emotion) adlı bir kuram öne sürer. Bu "Stres ve Duyguların Karşılıklı İşlem Kuramı" olarak da adlandırılan kuram (Transactional Theory of Stress and Emotion- Zeidner, 1998:183) daha sonra Spielberger ve Vagg (1995) tarafından Karşılıklı İşlem Kuramı adı altında bir sınav kaygısı kuramının temeli olarak da kullanılmıştır. Lazarus (1991: 819) kuramında duyguların değişimini "psikolojik stres ve duygular sadece çevreden gelen faktörler veya zihinde olan (intrapschic) süreçlerle değil, zaman ve şartlar sayesinde değişen birey-çevre ilişkisi ile oluşur" diyerek açıklar. Lazarus (1991), her bir duygunun farklı çekirdek izleklere (core themes) sahip olduğunu ve bunların da dört ana grupta toplanabileceğini savunur. Lazarus (1991) bu grupları şu şekilde oluşturur:

1-) Zarar, kayıp, tehdit kaynaklı duygular (kızgınlık, kaygı, vb.)

2-) Yararlar veya kazanım kaynaklı duygular (mutluluk, keyif, vb.)

3-) Kesin olmayan, sınır (borderline) kaynaklı duygular (umut, estetik duygular, vb.)

4-) Duygu olmayanlar (depresyon, güven, vb.)

Bu duyguların farklı bilişsel değerlendirmeler sonucunda ortaya çıktığını savunan Lazarus (1991), bu değerlendirmeleri birincil (primary appraisal) ve ikincil (secondary appraisal) değerlendirme olarak adlandırır. Birincil değerlendirme karşılaşılan risklerin sonuçları ile ilgilidir. Amaca uygunluk, amaca yakınlık (veya uzaklık) ve amacın içeriği olmak üzere üç belirtkesi vardır (Lazarus, 1991)[9]. Bu belirtkeler bir durumun bireyin ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygunluğunun veya sonucunda yararlı veya zararlı bir sonucun olup olmadığının değerlendirilmesidir (Lazarus, 1991; Zeidner, 1998). Stres, kaygı, mücadele gibi kavramlar, birincil değerlendirmenin sonucunda bir durumun algılanmasıyla ortaya çıkar. Lazarus (1991) ikincil değerlendirmenin başa çıkma seçenekleri ve ihtimalleri içerdiğini kabul eder. İkincil değerlendirme kararları olarak da suçlama veya onurlandırma (credit), başa çıkma potansiyeli (coping potential) ve gelecek beklentileri (future expectations) gösterilmektedir. İkincil değerlendirmede beklenen zarar veya yararlar ile başa çıkılması hakkında kararlar verilir (Zeidner, 1998). Bunlara bağlı olarak da kişinin kendini veya başkalarını suçlaması veya

[*] Lazarus (1991:827) "amacın içeriğini" diğer çalışmalarında "egonun dâhil edilmesi" (ego involvement) olarak değiştirmiştir.

onurlandırması, birey ve çevre arasındaki ilişkinin daha iyi hale nasıl getirilebilecek olması ve gelecekte bu değişim sürecinin daha iyiye veya kötüye gidebilecek olması gibi kararlar alınan bilişsel süreçler yaşanmaktadır (Lazarus, 1991). Bilişsel algının şekillenmesi, birincil ve ikinci değerlendirmelerin yapılması sonucunda çıkan duygular ile gerçekleşmektedir. Kaygı ile ilgili olan tehdidin bireyin kurduğu anlamlara ve kimlik duygusuna, bir başka deyişle bireyin varoluşuna odaklanmış olduğunu ifade eden Lazarus (1991), kaygı yaşanmasındaki tehdidin aşağılanma değil de anlamın kaybolması ve belirsizlik olarak algılandığını düşünür. Bir başka deyişle kaygının kaynağı bireyin kendi varoluşuna ait oluşturduğu bir düzenin yıkılmasına yönelik bir tehdittir. Bu sayede kaygı gibi duygulardan bireyin amaç hiyerarşisi, inanç sistemi ve olayları algılayışı gibi bilgiler elde edilebilir (Zeidner, 1998).

Ortaya atılan tüm bu nedenlerin aslında hepsinin temel aldığı ortak nokta "başarısızlık korkusu" dur (Sarason ve Gordon, 1955). Yapılan tüm açıklamalar birleştirildiğinde başarısızlık korkusu, başarının normalleştirilmiş veya belirli ölçütlere göre tanımlanmış olduğu bir toplumda bu ölçütleri yakalayamamak ve bu nedenle de sahip olunan toplumsal durumun zarar görmesi olasılığının tehdit olarak algılanması olarak açıklanabilir. Bu anlamda herhangi bir bağlamın tehdit olarak algılanması, beklentilerin karşılanamayacağı endişesi sonucunda ortaya çıkar. Bu anlamda sınıf veya okul da tehdit olarak algılanan bir bağlam olabilir çünkü diğer öğrenciler gözünde korunulması gereken sosyal bir pozisyon vardır ve öğretim sonunda o toplulukça beklenen başarı ölçütlerinin yakalanamaması kazanılmış olan pozisyona yönelik bir tehdit oluşturabilir.

Öğrenme ve Kaygı

Klasik tanımı yanında öğrenme, "çevremizdeki olay ve durumlara anlam verme girişimlerimiz ve bu amaçla sahip olduğumuz bütün zihinsel araçları kullanmamızın" sonucudur (Demirel, 2005:34). Çevreden gelen uyaranlardan elde edilen bilginin bilgi işleme sürecine alınarak ilişkili diğer bilgiler ile eşleştirilmesi, eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanarak düzenlenmesi ve uzun süreli belleğe aktarılması (Aydın, 2005; Morgan, 2006) öğrenmenin temelini oluşturur.

Herhangi bir öğrenme bozukluğu olmamasına rağmen bazen öğrenmeyi sınırlayıcı bazı etkenler görülmektedir. Bu anlamda önceki bölümde de belirtildiği gibi kolaylaştırıcı etkilerine rağmen (Alpert ve Haber, 1960) öğrenme ve kaygı arasındaki ilişkide çoğunlukla kaygının engelleyici etkileri görülmektedir. Yapılan birçok çalışma kaygı ve öğrenme arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (bkz. Zeidner, 1998). Ek olarak matematik (Dew vd., 1984) ve

yabancı dil (Horwitz vd., 1986) gibi farklı öğrenim alanlarında gözlemlenen etkileri de kaygının öğrenme üzerindeki sonuçlarının çoğunlukla olumsuz olduğunu desteklemektedir.

Öğrenme ve kaygı arasındaki ilişkide, genel anlamda kaygı ile ilişkili olduğu üzere, başarısızlık korkusu önemli bir role sahiptir. Levine (2008) 'na göre her yeni öğrenme tecrübesinin başında herkes yeni materyali bilmediği için başarısız olma halindedir ve "eğer bir birey başarısızlığı o kişiyi öğrenme konusunda ilerlemeden alı koyan tehdit içerikli bir durum olarak tecrübe ederse o zaman kaygı o bireyin yeni materyale yaklaşmasını ve öğrenmesini engeller" (Levine, 2008:63). Bu yüzden akademik çevrelerde bir kişinin başarısızlığa olan tepkisinin yeni bir materyali öğrenme üzerine büyük etkileri vardır (Levine, 2008). Bu durum da öğrenme sürecinin daha başlamadan olumsuzluk ile karşılaşması sonucunu doğurur. Ayrıca yüksek kaygılı kişilerde dikkatin çevresel uyaranlar arasındaki muhtemel başarısızlık tehdidi içeren bilgiye karşı yönlendirildiği ve bu nedenle diğer uyaranların gözden kaçırılabildiği kabul edilmektedir (Zeidner, 1998; Eysenck, 1992, Vasey vd., 1996). Yüksek sınav kaygılı çocukların da yüksek sınav kaygılı yetişkinler gibi dikkatlerini tehdit içerikli uyarana doğru yönlendirdikleri de yapılan araştırmalar sonucunda bulunmuştur (Vasey vd., 1996). Vasey vd. (1996) nin çalışmasından çıkan bir ilginç sonuç ise düşük sınav kaygılı erkek çocukların, düşük sınav kaygılı yetişkinler gibi, dikkatlerini tehdit içeren uyarandan öteye kaydırdıklarının bulunmuş olmasıdır. Nielsen ve Sarason (1981) seçici dikkat, kişilik ve duygular üzerine yaptıkları çalışmada deneklere aynı anda iki kanaldan farklı anlamlar içeren sözcükler dinlettirmişlerdir. Genelde gölgelenen (shadowed) sözcüğün dikkatten kaçtığı ve duyulmadığı ancak sözcüğün bir tabu sözcük olması durumunda dikkat edilerek duyulduğu ve bu durumun özellikle yüksek kaygı yaşayan bireyler için geçerli olduğu bildirilmiştir. Nielsen ve Sarason (1981) tabu sözcüklerin dikkati etkilemesini bilgi işleme sisteminde duygusal (emotional) ve anlambilimsel analizlerin aynı anda yapılmasıyla açıklar. Benzer şekilde Calvo vd. (2003) seçici dikkatin, kaygı ile değerlendirilme kaygısı tarafından fiziksel ve egoyu tehdit edici bilgiye karşı yönlendirildiğini ve verilen tepkiyi etkilediğini ortaya koymuştur. Calvo vd. (1997) de yüksek kaygılı bireylerin birden fazla anlama gelebilen (ambiguous) uyaranları, sözcük ve tümceleri çoğunlukla tehdit içerikli olarak algıladıklarını belirtir. MacLeod (1996) da birden fazla anlama gelebilecek durumlar veya ifadeler karşısında yüksek kaygı taşıyan bireylerin taraflı algılamalarından dolayı (biased perception) olumsuz seçenekleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu durum özellikle yüksek kaygılı bireylerin dikkatlerini çevrelerinden gelen uyaranları tehdit içeriklerine göre odakladıklarının örneği olarak değerlendirilebilir.

Başarısızlık korkusu ve toplumsal beklentilerin karşılanamayacağı düşüncesine ek olarak öz-görüm ile ilgili olumsuz fikirler öğrenme ve kaygı arasındaki olumsuz etkiyi arttırır (Bailey vd., 2000; Hembree, 1988; MacIntyre vd., 1997; Sarason, 1984; Sarason vd., 1996; Zeidner, 1998; Zeidner ve Mathews, 2005). Ayrıca çalışma alışkanlıklarındaki eksiklikler (Naveh-Benjamin vd., 1981; Culler ve Holahan, 1980), kaygı nedeniyle yaşanan bilişsel karışım (Wine, 1971, Sarason vd., 1984) ve bilgi işleme sürecinde yaşanan aksaklıklar (Beck ve Clark, 1997; Tobias, 1985, 1986) kaygı ve öğrenme arasındaki olumsuz ilişkiye işaret etmektedir. Özetlemek gerekirse "kaygı, eksik çalışma becerileri veya kendi ile ilişkili olumsuz düşünceler ve beklentiler nedeniyle bilişsel karışım yaşanmasına ve bunun sonucunda da sınırlı kapasiteye sahip çalışan bellek kapasitesinin dolmasına ve öğrenmede aksaklıklar yaşanmasına neden olur" (Önem, 2012a: 67).

Yabancı Dil Kaygısı

İnsanlar dünyaya zihinsel işlemlerin temeli olan örgütleme, uyum sağlama ve dengeleme işlevleri ile gelir (Yöndem ve Yaylı, 2007:83). Doğuştan getirildiğine inanılan bu işlevler, bireyin çevre ile etkileşime girerek zihinsel gelişimini tamamlamasına olanak tanır. İnsan, "kendine gelen uyarıcılara sadece tepki veren bir canlı değil, uyarıcı ile etkileşime giren ve bu etkileşimden yola çıkarak uyarıcıya tepki veren bir canlıdır" (Kaygusuz, 2007:441). Zihin, çevresindekileri anlamlandırmayı ve onlara tepki vermeyi sahip olduğu şemalar çerçevesinde gerçekleştirir. Sürekli olarak düzensizlikleri zihinsel süreçlerle düzenleme, anlamlandırma ve organize etme, bir başka deyişle karşılaşılan yeni uyarıcıyla başa çıkma çabası insanın doğuştan sahip olduğu bir yetidir. Bireyde anlam arayışı örüntüleme ile çevreyi bireysel şemalara göre anlamlandırmayla sonuca ulaşır (Savaş, 2007). Bunu yapmanın en kolay yolu da ana dili kullanımı ile şemaların düzenlenmesidir. Tüm bunlarla birlikte bir çok öğrenciye göre yabancı dil dersleri kaygı uyandıran derslerin başında gelmektedir (Horwitz vd., 1986; MacIntyre ve Gardner, 1989,1991b) çünkü anadilinden farklı bir dil ile karşı karşıyadır. Yabancı dil öğreniminde sürekli olarak anlam arayışı içinde olan zihinde (Savaş, 2007) bireyin yarattığı anlamın kaybolması tehdidi (Lazarus, 1991) kaygının ortaya çıkmasına neden olur. Karşılaşılan yeni dil ve kültür, anadilin şekillendirdiği anlam sisteminden farklı olduğu için anlam kaybolmakta ve bu durum da yabancı dil kaygısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ayrıca Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısının bireyin kendisi ile ilgili düşüncelerinin, inançlarının, hislerinin ve davranışlarının da birleşmesi sonucunda ortaya çıktığını düşünmektedir. Horwitz vd. (1986:128) yabancı dil kaygısının "kendini yabancı dilde ifade etmenin karışık ve aniden olmayan zihinsel süreçler gerektirmesi

nedeniyle bu durumun bireyin başarılı bir iletişimci olarak öz-görümüne meydan okuması ve az konuşmaya, öz-bilinçliliğe (odaklanmaya), korkuya veya hatta paniğe" yol açabileceğini vurgular. Yani, öz-değerlendirmeye yönelik önyargıların da yabancı dil kaygısına ve sınav başarısına etki ettiği düşünülmektedir. Alanyazında da öz-değerlendirmenin yabancı dil kaygısına etkisini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (örn. Bailey vd., 2000; MacIntyre vd.,1997).

Yabancı dil kaygısı "özgül kaygı tepkileri-specific anxiety reactions" (Horwitz vd.,1986:125) olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğreniminin kendine özgü bağlamlarda gerçekleştiği düşünülecek olursa yabancı dil kaygısı belirli durumlarda ortaya çıkan diğer kaygı türlerine benzer (MacIntyre ve Gardner, 1991a) ve "özellikle konuşma, dinleme ve öğrenme gibi ikinci dil bağlamları ile ilişkili olan gerilim ve korku hissi" olarak kabul edilebilir (MacIntyre ve Gardner, 1994b:284). Ayrıca, yabancı dil öğrenimi dil becerilerinin geliştirilmesi için yoğun sosyal etkileşim içeren bağlamlarda yapılmaktadır. Bu yüzden sosyal kaygı olarak da tanımlanabilen yabancı dil kaygısı (MacIntyre ve Gardner, 1989, 1991b) Schwarzer (1986)'in üç bileşenli sosyal kaygı tanımına paralel özellikler gösterir. Bu bileşenler gerilim ve rahatsızlık hissi, kendi ile ilgili olumsuz değerlendirme ve diğer bireylerin bulunduğu anlardan çekilme eğilimidir (Schwarzer, 1986). Bununla birlikte sosyal kaygının ortaya çıkmasının nedeni de diğer bireylerin gözündeki statünün korunması (Botton,2004) ve başarısızlık sonucunda statünün zarar göreceği tehdidiyle karşılaşılmasıdır. Dolayısıyla yabancı dil kaygısının aslında başarısızlık korkusundan kaynaklandığı kabul edilebilir. Yabancı dil kaygısının ilginç bir diğer öznel nedeni olarak da mükemmeliyetçilik yaklaşımıdır. Yüksek yabancı dil kaygısına sahip öğrencilerde yaptıkları hataları telafi etme eğilimi görüldüğü ifade edilmektedir (Horwitz vd., 1986). Yapılan çalışmalar yabancı dil kaygısı ve mükemmeliyetçilik arasında gözlemlenen ilişkiyi desteklemiş, kaygılı ve kaygısız öğrencilerin farklı mükemmeliyetçilik seviyelerine sahip oldukları ve mükemmeliyetçiliğin kaygılı öğrencilerde daha yoğun olduğu da ortaya çıkmıştır (bkz. Gregersen ve Horwitz, 2002).

Horwitz vd. (1986) yabancı dil kaygısının iletişim korkusu (communication apprehension), sınav kaygısı (test anxiety) ve olumsuz değerlendirilme korkusu (fear of negative evaluation) olmak üzere üç alt başlığı olduğunu ifade eder. İletişim kaygısı yabancı dilde iletişimin yeterince başarılı kurulamayacağı düşüncesinden ortaya çıkar (Horwitz vd., 1986). Sınav kaygısı ise değerlendirilmeye dayalı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğretiminde gerek uygulanan sınav türlerinin farklı olması gerekse de küçük sınavlar gibi yoğun sınavların uygulanması, sınav kaygısının yabancı dil

kaygısının oluşumuna katkıda bulunmasına neden olur (Horwitz vd., 1986). Ayrıca yabancı dil öğretiminin hem öğrenciler arasında hem de öğrenci öğretmen arasında olacak şekilde daha etkileşimli olarak yapılıyor olması sınav kaygısının daha farklı kaynaklarının olmasına neden olmaktadır. Bu yüzden sınav kaygısı olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilişkilendirilebilir. Olumsuz değerlendirilme korkusu ise diğer öğrencilerin ne düşündüğünü önemseyen bir öğrencinin zihninde bunun sonuçlarını canlandırması olarak açıklanmış ve sınav kaygısına göre daha yaygın bir alt bileşen olarak kabul edilmiştir (Horwitz vd., 1986). Fakat aslında bu alt bileşenin de temelinde değerlendirilme süreçleri sonunda yaşanacaklara karşı bir "başarısızlık korkusu" olarak kabul edilecek olursa sınav kaygısı ile de ilişkilendirilebilir.

Farklı kaygı türleri ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar benzer sonuçlar ortaya koymuştur. MacIntyre ve Gardner (1991b) çalışmalarında genel kaygı ve yabancı dil kaygısının sınav başarısına olan etkileri arasında benzerlikler olduğunu, Önem (2010) kaygı, yabancı dil kaygısı ve sınav kaygısı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sınav kaygısı ve öz-değerlendirmeye yönelik ön yargılar arasındaki sonuçlara yakın sonuçlar yabancı dil kaygısı yaşayan öğrencilerde de görülmüştür. MacIntyre vd. (1997) çalışmalarında yabancı dil kaygısı, algılanan beceri seviyesi (perceived competence) ve gerçek beceri seviyesi arasındaki ilişki ile beceri seviyesi hakkındaki öz-değerlendirme önyargılarının yabancı dil kaygısı ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Elde edilen verilere göre kendilerini daha başarılı olarak değerlendiren öğrencilerin daha başarılı oldukları, yabancı dil kaygısı ile beceri seviyesi ve sınav başarısı arasında da olumsuz bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kaygılı öğrencilerin kendi becerilerini göz ardı ettikleri ancak daha az kaygılı öğrencilerin becerilerini olduğundan fazla tahmin ettikleri (overestimate) sonuçlarına da ulaşılmıştır (MacIntyre vd., 1997). Bailey vd. (2000) çalışmasında da yüksek yabancı dil kaygısı taşıyan öğrencilerin daha yaşlı, yabancı dil öğrenimi konusunda daha düşük beklentilere, daha düşük akademik, zekâ yetenekleri ve iş becerileri (job competence) algılamalarına sahip oldukları ve algılanan öz-değerlerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil kaygısının dil öğrenimi üzerine çoğunlukla olumsuz etkileri vardır (Horwitz vd., 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991a,1991b,1994b). Bu etkilerin en yaygın görüldüğü nokta sınav başarısındaki düşüştür. MacIntyre ve Gardner (1991b) yüksek yabancı dil kaygısına sahip öğrencilerin, daha düşük yabancı dil kaygısına sahip öğrencilere göre daha zayıf sınav başarısı ve hedef dil kullanımı sırasında daha yüksek kaygı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Batumlu ve Erden (2007) tüm öğrencilerin okula girişlerinde benzer seviyelerde kaygı yaşadıkları ancak öğretim sürecinde yaşadıkları dil kaygısının daha zayıf kurlarda

daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca çalışmalarında kaygı seviyelerinde cinsiyete göre ne girişte ne de öğretim süreci sırasında bir değişiklik yaşandığı ve öğrencilerin öğretim sürecindeki kaygılarının başarıları ile ters orantılı olduğu ve başarısız öğrencilerin yabancı dil kaygısının başarılı öğrencilere göre daha yüksek olduğu da saptanmıştır.

Yabancı dil kaygısının farklı dil becerileri ile ilişkisini inceleyen çalışmalar benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin Saito vd. (1999) çalışmasında İspanyol, Rus ve Japon öğrencilerin okuma sırasında yabancı dil kaygısının ortaya çıkabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca genel kaygının hedef dilden bağımsız olmasına rağmen okuma kaygısı seviyesinin hedef dile, özellikle farklı yazma sistemleri olan dillere göre değiştiği ve bunlarla bağlantılı olarak da öğrencilerin notlarında değişiklikler meydana gelebildiği ortaya çıkmıştır. Saito ve Samimy (1997) da dil yeterliklerinden bağımsız olarak öğrencilerin yeni dilbilgisi yapıları kullanımları ve yeni kelime kullanımları için gereken uygulama yapma oranlarının hata yapma çekincesi nedeniyle kaygı seviyeleriyle ters orantılı olduğu sonucu çıkmıştır. Bir başka deyişle değerlendirilme kaygıları ile uygulama yapma eğilimleri arasında ters orantı bulunmuştur. Aida (1994) yabancı dil olarak Japonca öğrenen Amerikalı öğrenciler üzerindeki çalışmasında öğrencilerin yabancı dil kaygıları üzerinde konuşma kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu, Japonca dersinden kalma korkusu, Japoncanın anadili konuşucuları ile konuşurken rahat hissetme ve Japonca sınıflarına karşı olumsuz tutumlarının etkileri olduğu ortaya çıkmıştır (Aida, 1994). Dalkılıç (2001) da kaygı ile konuşma dersindeki başarı arasında belirli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özetlemek gerekirse, yabancı dil kaygısının etkileri gerek yabancı dil öğrenimine yönelik tutumda gerek de yabancı dil becerilerinde görülmektedir.

Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, bir sınav veya benzer bir değerlendirme durumu hakkındaki olumsuz sonuçlar veya zayıf sınav başarısı ile ilgili endişelerle görülen bir takım görüngüsel (phenomenological), fizyolojik ve davranışsal tepki (Zeidner ve Matthews, 2005) olarak tanımlanabilir. Ek olarak sınav kaygısı, süreklilik kaygı[10] ve durumluluk kaygı[11] kavramları ile de tanımlanmaktadır. Durumsal kaygı insanların zamanla yoğunluğu değişen ve inip çıkan geçici duyuşsal (emotional) durumlardır (Spielberger, 1972b:39). Bu durum öznel, bilinçli bir şekilde algılanan gerilim ve endişe ve otonom sinir sisteminin etkinleşmesi ile

[10] "Süreklilik kaygı" kavramı bundan sonra "sürekli kaygı" olarak adlandırılacaktır.
[11] "Durumluluk kaygı" kavramı bundan sonra "durumsal kaygı" olarak adlandırılacaktır.

ilişkilendirilebilir ve bu tarz kaygı bireyin bir durumu tehdit edici veya tehlikeli olarak değerlendirmesiyle ortaya çıkar. Bu anlamda durumsal kaygının yoğunluğu stresli olmayan veya var olan tehlikenin tehdit içerikli olarak algılanmadığı durumlarda düşük olması beklenir. Bununla birlikte sürekli kaygının bireysel farklılıklar nedeniyle geniş bir uyaran yelpazesindeki durumları göreceli ve istikrarlı olarak tehlikeli veya tehdit edici olarak algılamaya ve bu tarz uyaranlara da durumsal kaygı tepkileri ile karşılık vermektir (Spielberger, 1972b:39). Sürekli kaygı aynı zamanda geçmişte yaşanan durumsal kaygı yaratacak şartlara ve gelecekte yaşanabilme ihtimallerine karşı bireysel farklılıkları yansıtıyor olarak da kabul edilebilir (Spielberger, 1972b:39). Tüm bunlardan hareketle sınav kaygısı, sürekli kaygının duruma özgü olarak ortaya çıkan hali olarak da tanımlanmıştır (Spielberger, 1972b).

Dikkat edilecek olursa sınav kaygısının fiziksel ve zihinsel etkilerinin olması söz konusudur. Bu nedenle Spielberger (1980), sınav kaygısının kuruntu (worry) ve duyuşsallık (emotionality) olarak adlandırılan ve sınav kaygısı ile doğrudan ilişkili iki bileşeni olduğu belirtir. Kuruntu, sınav ile ilgili olumsuz başarı beklentilerini, duyuşsallık ise yaşanan fiziksel tepkileri ifade eder ve her ikisi de sınav kaygısı ile doğrudan ilişkilidir (Spielberger, 1980). Kuruntunun kendi hakkında olumsuz düşüncelere sahip olma ve eldeki göreve tam olarak odaklanamama gibi görünümleri bilişsel süreçler ile daha fazla karışma yaşamaktadır (Spielberger vd., 1976:322). Bunun nedeni kuruntulu düşünceler, bağlantılı anlambilimsel ağları kuvvetlendirerek gelecekte benzer tehditlere karşı önceden hazırlanmakta ve yine benzer durumlar için kuruntu oluşturacak düzeni (sequence) tetikleyecek alışkanlıkları güçlendirmesi (Zeidner, 1998) ve bu sayede akademik sınav başarısına daha doğrudan etkiye sahip olmasıdır (Spielberger vd. 1976; Hong, 1999). Ayrıca kuruntunun sınav kaygısının yaşandığı durumlarda "savaş ya da kaç" davranışlarından özellikle kaçma davranışının seçilmesi gerektiği hissedilmesine rağmen sınav durumlarında bu gerçekleşemediği için ortaya çıktığı da düşünülebilir. Sarason (1984), bireylerin çözüm üretmek için gereksinim duydukları noktaların içinde bulundukları durumun kendileri tarafından seçilmiş olmasına bağlı olduğunu ifade eder. Aksi takdirde bireyler gereken çözüm üretme yollarına gidemeyebilmektedirler (Sarason, 1984). Bir başka deyişle bireylerin içinde bulundukları durumlar üzerinde bir kontrolleri yoksa bu durumda çözüm üretememe eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Sınavların da seçilmemiş benzer durumlar olduğunu vurgulayan Sarason (1984), kuruntunun ve bilişsel karışımın "kontrol edilemeyen" den kaynaklandığını ifade eder. Sınav kaygısı alanyazındaki çalışmaların çoğu kuruntu ve duyuşsallığın karşılıklı ilişki içinde olmalarına rağmen bir birlerinden ayrı olduklarını ve sınav başarısına kuruntunun, duyuşsallıktan çok daha fazla etkisi olduğunu ortaya

koymuştur (Meichenbaum ve Butler, 1980; Minor ve Gold, 1985; Zeidner, 1998; Zeidner ve Matthews, 2005).

Genel anlamda kaygı ile ilişkili şekilde sınav kaygısı "içinde bulunulan durumun zor, meydan okuyucu ve tehdit içerikli olması sonucunda bireyin yürütülmekte olan görevi tamamlamakta kendini etkisiz ve yetersiz görmesi ve bu yetersizliğin istenmeyen sonuçlarına odaklanarak zihni meşgul eden hoşnutsuzlukların, bilişsel süreçlerde karışımın ve başarısızlık ve diğerlerinin saygısını yitirme beklentisinin ortaya çıkması" (Sarason vd., 1991:2) olarak kabul edilebilir. Hembree (1988) de sınav kaygısının zayıf sınav başarısına neden olma, öğrencilerin öz-saygıları ile olumsuz ilişkili olma, doğrudan olarak öğrencilerin değerlendirmelerinin olumsuz olmasına ve savunma davranışlarına neden olduğunu ifade eder. Bu anlamda Spielberger (1972a,b,c; Spielberger ve Vagg, 1995) değerlendirilme durumlarının yüksek sürekli kaygıya sahip bireylerce, daha az sürekli kaygıya sahip olan bireylere göre daha çok tehdit içeren bir halde algılanabileceğini ifade eder. Ayrıca sınav kaygısının kaygının diğer formlarına etkide bulunma, yetenek (ability), cinsiyet ve alınan eğitim seviyesine göre değişme ve çeşitli tedaviler ile etkili bir şekilde azalma gibi özelliklere sahip olduğu da alanyazındaki birçok çalışmada ortaya konmuştur (Altermatt ve Kim, 2004; Covington, 1998; Goetz vd., 2008; Hembree, 1988; Önem, 2010, 2012a,b; Spielberger ve Vaag, 1995; Zeidner, 1991; Zeidner ve Matthews, 2005).

Sınav Kaygısı Kuramları

Sınav kaygısının görünümleri, ortaya çıkış nedenleri ve etkileri anlamında alanyazında farklı sınav kaygısı kuramları ortaya atılmıştır. Liebert ve Morris (1960) sınav kaygısının "çok boyutlu" olarak incelenmesi gerektiğini, Zohar (1998) da sınav kaygısı, öz-verimlilik ve sınav başarısı arasındaki ilişkileri açıklamak için en başarılı kuramların durumsal ve kişisel değişkenleri içeren kuramlar olacağını ifade eder. Bu nedenle de bu yazıda bilişsel süreçleri ve birey-çevre etkileşimini göz önüne alarak sınav kaygısını açıklamaya çalışan farklı kuramlara yer verilmiştir.

Zeidner ve Matthews (2005) bu kuramların odaklandıkları noktalara göre Başarı Eksikliği Kuramları (Performance Deficit Theories) veya Öz-Düzenleyici Kuramlar (Self-Regulative Theories) olarak iki üst başlıkta toplanabileceklerini ifade eder. Başarı Eksikliği Kuramları değerlendirme durumlarındaki kaygının kaynakları ve bunların başarıya olan etkilerine odaklanırlar (Zeidner ve Matthews, 2005). Bu açıdan Bilişsel Karışım, Çalışma Becerileri ve Öz-Değer Kuramları öğrenme ve sınav başarısı eksikliği kuramları olarak değerlendirilebilir (Spielberger ve Vaag, 1995). Ancak Öz-Değer Kuramı sınav kaygısının sınav

başarısına olan etkisini kaçınma davranışları şeklinde değerlendirdiği için (Covington, 1992), bu kuram diğer iki kuramdan farklıdır. Öte yandan Öz-Düzenleyici Kuramlar olarak değerlendirilen kuramlar ise birey ve çevre arasındaki etkileşim üzerine yoğunlaştıkları için Öz-Düzenleme ve Karşılıklı İşlem Kuramları de bu bağlamda değerlendirilebilir (Zeidner ve Matthews, 2005). Bu yazıda da sınav kaygısı başarı ve öz-saygı üzerinde etkileri açısından değerlendirildiğinde sadece Bilişsel Karışım/Çatışma Kuramı (Cognitive Interference Model-Wine, 1971), Çalışma Becerileri Eksikliği (Study Skills Deficit Model-Naveh-Benjamin vd., 1981), Öz-Düzenleme Kuramı (Self-Regulation Model-Carver, 1996), Öz-Değer Kuramı (Self-Worth Model-Covington, 1992) ve Karşılıklı İşlem Kuramı (Transactional Process Model-Spielberger ve Vagg, 1995) yer almıştır.

Bilişsel Karışım Kuramı

Wine (1980)'e göre bilgi işleme sürecine açılan köprü olan dikkatin (Nielsen ve Sarason, 1981) yüksek sınav kaygısı nedeniyle bir kısmını sınava odaklanması, diğer kısmını ise sınav ile alakalı olmayan (endişe, bedensel rahatsızlık vb.) düşüncelere odaklanması sınav başarısında da düşüşlere neden olmaktadır. Yani dikkatin tamamının eldeki göreve yöneltilmesi gerektiği durumlarda bunun yerine dikkatin sınav ile ilgisiz düşünceler ve çevresel uyaranlar arasında bölünmesi, zihinsel bir karışım yaşanmasına neden olmakta ve bu nedenle de sınav başarısında düşüşler ortaya çıkmaktadır (Wine, 1971,1980; Sarason, 1984; Zeidner ve Matthews, 2005). Wine (1971: 92) da yüksek sınav kaygısına sahip bireylerin, az kaygılı bireylere göre kendileri ile daha çok meşgul olduklarını, kendine odaklanma eğilimlerinin sınav anında etkinleştiğini ve zihinsel karışım olarak da değerlendirilebilecek kuruntunun, fiziksel uyarılma tepkilerine göre sınav başarısında daha engelleyici olduğunu vurgular. Sarason (1984:932) da bilişsel karışımı "bireyi tüm dikkatini eldeki göreve yönlendirmekten engelleyen içsel düşünceler" olarak tanımlar ve bu düşünceleri çoğunlukla sınav ile ilgili olumsuz beklentileri kapsadığını ifade eder. Sınav dışındaki ortamlarda yüksek ve düşük sınav kaygılı bireylerin sınav başarılarında önemli farklılıklar olmadığının görülmesi (Hill ve Eaton, 1977; Plass ve Hill, 1986; Sarason, 1984) sınav sırasında yaşanan bir bilişsel karışıma işaret eder. Sarason (1984) ve Wine (1971, 1980) 'nın yüksek sınav kaygılı birey tanımları arasındaki benzerlik göreve odaklanılamamasının nedeninin dikkatin öz-merkezli düşünceler üzerinde yoğunlaşmasına dayanır (Spielberger vd., 1976).

Tobias (1985, 1986), bilişsel karışımın sadece algıyı değil, bilgi işleme süreçlerinin her aşamasına olumsuz etkide bulunduğunu ve başarı düzeyinde düşüşe neden olduğunu savunmaktadır. Örneğin bilişsel karışımın görevle ilgisi

olmayan işlemlemelerin ortaya çıkmasına neden olduğu için özellikle çalışan bellek üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir (MacLeod, 1996; Tobias, 1986, 1985). Çalışan belleğin tek görevi bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi değildir (Baddeley, 1999). Bilginin yönlendirilmesi, karar verme, problem çözme, yazılı ve sözlü dili anlama gibi etken süreçlerde de yer alması, çalışan belleğin duyusal kayıt ve uzun süreli bellek arasında bir köprü olduğu anlamına da gelir (Atkinson vd., 2006). Yapılan çalışmalarda yüksek düzeyde kaygısına sahip bireylerin özellikle dikkatlerini toparlamada sorunlar yaşadıkları veya yeterli seviyede bilişsel işlemleme yapamadıkları ifade edilmiştir (Chandler ve Fisher, 1996; Naveh-Benjamin vd., 1987; Wine, 1971, 1980; Sarason, 1984; Sarason vd., 1996).

Özetlemek gerekirse Bilişsel Karışım Kuramı, yüksek sınav kaygısı nedeniyle bilişsel kapasitenin olumsuz sınav beklentileri gibi görev ile ilgili olmayan içsel ve çevresel uyaranlara odaklanılması sonucunda dolduğunu ve bu durumun sınav başarısına olumsuz etki ettiğini ve sınav başarısının beklentilerin altında gerçekleştiğini savunur.

Çalışma Becerileri Eksikliği Kuramı

Çalışma ve sınav cevaplama becerilerinde eksiklik, yüksek sınav kaygılı öğrencilerde yaygın şekillerde gözlemlenmiştir. Culler ve Holahan (1980) yaptıkları çalışmada yüksek sınav kaygısı ile sınav başarısı arasında bir ilişki olduğunu teyit etmişlerdir. Ancak elde ettikleri bulgular sonucunda akademik başarının en azından bir kısmının çalışma becerilerinin bir işlevi olarak ilgili materyal hakkında az bilgiye sahip olunmasına bağlı olduğu çıkarımında bulunmuşlardır (Culler ve Holahan, 1980). Benzer şekilde Zeidner (1991)'in çalışmasında yüksek sınav kaygılı öğrencilerin çalışmak için harcadıkları zamanın ve çalışma alışkanlıklarının akademik sınav başarıları ile olumlu orantılı olmasına rağmen dersleri kaçırmak ve sınavları geciktirmek gibi davranışlarının sınav başarısı ile olumsuz orantılı olduğu da belirtilmiştir. Bu anlamda Zeidner (1991:107) elde ettiği sonuçların "karışım kuramı yerine eksiklik kuramı ile daha tutarlı olduğunu" ifade etmiştir. Yani yüksek sınav kaygılı bireylerde sınıfta geçirilen zamanlardan faydalanmada, sınıfta not almada ve bunları organize etmede, sınavlara hazırlanmada, bağlantılı konuları ilişkilendirmede ve sınavlarda zamanı iyi değerlendirmede eksiklikler olduğunu kabul edilebilir (Zeidner, 1998). Bu yüzden düşük sınav kaygılı öğrencilerde ders kaçırma oranının düşük olmasına rağmen başarıda yaşanan düşüşler, sınav kaygısının sınav başarısı üzerindeki etkisinin sadece bilişsel karışım ile açıklanamayacağına işaret etmiş ve zayıf çalışma alışkanlıkları ve sınav becerilerinin sınav başarısında etken olduğunu ortaya koymuştur (Culler ve Holahan, 1980).

Çalışma becerileri eksikliği ile ilgili olarak bir diğer görüş ise sınav kaygısına farklı bir açıdan yaklaşmaktadır. Naveh-Benjamin vd. (1981) sınav kaygısını azaltmaya yönelik birçok çalışma bulunduğunu ve yapılan çalışmalar sonucunda da sınav kaygısında düşüşler yaşandığını belirtir. Ancak çok azının akademik sınav başarıda gelişmeye yardımcı olduğunun altını çizer. Bu yüzden bilgi işleme sürecinin öğrenme, kodlama (organize etme) veya geri çağırma süreçlerinde aksaklıklar olmasının sınav kaygısına neden olduğunu savunur (Naveh-Benjamin vd., 1981; Sarason, 1984). Bir başka deyişle eksik çalışma becerileri nedeniyle öğrenmede görülen eksiklikler, sınav kaygısına ve bunun sonucunda da başarı düzeyinde düşüşe neden olduğu varsayılmıştır. Naveh-Benjamin vd. (1981) çalışmalarında bilgi işleme sisteminde aksaklığın nerede oluştuğunu bulmak için öğrencilere genel çalışma alışkanlıkları, genel not ortalamaları, Liebert ve Morris (1960)'in Kuruntu ve Duyuşsallık Anketi'nden sorular gibi farklı içeriklere sahip farklı testler vermişlerdir. Bekleneceği gibi yüksek sınav kaygılı öğrencilerin sınav başarıları düşük çıkmış, ayrıca sınav kaygılı öğrencilerin daha fazla ders çalıştıkları-Culler ve Holahan (1980)'nın çalışmasındaki sonuçlara benzer şekilde-ve dolayısıyla sorunun çalışma saatleri olmadığı da bulunmuştur. Araştırmada yüksek sınav kaygılı öğrencilerin gösterdiği akademik sınav başarısı eksikliğinin bir kısmının bilgi işleme sürecinin öğrenme, kodlama ve organize etme süreçlerinde ancak çoğunun bilgiyi hatırlamada yaşandığı bulunmuştur (Naveh-Benjamin vd., 1981). Bir diğer çalışmada Naveh-Benjamin vd. (1987) sınav kaygısı ve çalışma becerileri eksikliğini iki aşamalı bir araştırmada incelemiştir. İlk aşamada, yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin, bu kaygıya sahip olmayan öğrencilere göre ders araç ve gerecinin organizasyonunda bir dezavantaja sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İkinci aşamada ise yüksek sınav kaygısına sahip olan öğrencilerin bilgi işleme becerileri arasında farklılık olup olmadığı incelenerek elde edilen verilere göre bu öğrenciler iki ana gruba ayrılmışlardır. İlk gruptaki öğrencilerin iyi çalışma becerilerine sahip olduğu, bilgiyi kodlamada veya düzenlemede bir aksaklık yaşamamalarına rağmen sınavlarda geri çağırmada büyük sıkıntıları olduğu ortaya çıkmıştır. İkinci gruptaki öğrencilerin ise zayıf çalışma becerilerine sahip oldukları ve bilgi işleme sürecinin her aşamasında sıkıntı yaşadıkları bulunmuştur (Naveh-Benjamin vd., 1987). Bununla birlikte bazı öğrencilerin genel anlamda iyi çalışma alışkanlıklarına sahip olmalarına rağmen, yüksek sınav kaygılarından dolayı bu alışkanlıkları kullanamayabildiklerini ve bu durumun da zorlayıcı olmayan ancak destekleyici olan öğretim durumlarıyla giderilebileceği de savunulmaktadır (Naveh-Benjamin vd., 1987). Ayrıca çalışma alışkanlıkları eğitiminin de sınav kaygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olabileceği kabul edilmektedir (Naveh-Benjamin vd., 1981). Yani bu ikinci görüşe göre yüksek sınav kaygıları nedeniyle sınav materyalini zayıf kodlamış, organize etmiş ve

öğrenmiş olmalarından kaynaklanan üst-bilişsel farkındalık ve bunun sonucunda da artmış uyarılmışlık ve karışım sınav başarısına etki etmektedir (Zeidner, 1998; Naveh-Benjamin, vd., 1981).

Öte yandan yapılan çalışmalar zayıf öğrenme becerilerinin düşük sınav başarısını tek başına açıklayamayacağını ortaya koymuştur. Hill ve Eaton (1977) çalışmalarında, yüksek sınav kaygılı öğrencilerin zayıf öğrenme becerileri nedeniyle değil de güdülenme eksiklikleri nedeniyle başarısız olduklarını savunurlar. Tobias (1986) da, Naveh-Benjamin vd. (1981) ve Culler ve Hollahan (1980)'ın savundukları sonuçları bazı öğrencilerin iyi çalışma becerilerine sahip olmalarına rağmen yüksek sınav kaygısına sahip oldukları ve bu yüzden sınav kaygısı puanlarının sadece zayıf çalışma veya sınav cevaplama becerileri ile değerlendirilemeyeceği yönünde eleştirir. Paulman ve Kennely (1984) de çalışmalarında yüksek sınav kaygılı öğrencilerin hem bilgiyi belleklerinden geri çağırmada hem de sınav ile ilgilenirken işlemleme sürecinde sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Paulman ve Kennely (1984) gerek bilişsel karışımın gerekse de çalışma becerileri ve sınav cevaplama becerileri eksikliğinin sınav kaygısı ve sınav başarısı üzerinde ortak etkisi olduğunu savunurlar. Bu nedenle de Bilişsel Karışım Kuramı ve Çalışma Becerileri Eksikliği Kuramı birbirlerini aralarında farkları olan fakat birbirlerini tamamlayan kuramlar olarak kabul edilebilir. Bu iki kuramın farkları ve sınav kaygısına olan yaklaşımları aşağıdaki tabloda özet olarak görülmektedir.

Tablo 2-Bilişsel karışım ve Çalışma becerileri eksikliği kuramları arasındaki farklar

Boyut	Bilişsel Karışım Kuramı	Beceri Eksikliği Kuramı
Sınav kaygısının sınav başarısındaki rolü	Kaygının sınav başarısı sonuçlarını belirlemede önemli neden oluşturan bir rolü vardır	Kaygı eksik çalışma becerileri ile karşılıklı ilişki içindedir ve sınav başarısını belirlemede neden oluşturan bir rolü yoktur
Sınav kaygılı bireylerdeki ana eksiklikler	Öğrenilmiş bilgiyi geri getirmede eksiklikler	Zayıf çalışma becerilerinden dolayı çalışma materyalini kodlamada ve organize etmede eksiklikler

Yüksek ve düşük sınav kaygılı öğrencilerde sınav cevaplama becerileri	Gruplar arasında önemli bir fark yok	Yüksek sınav kaygılı öğrenciler sınavlar için daha az hazırlıklılar ve sınav cevaplamada daha az becerikliler
Sınav kaygısını önleme yardımları	Sınav durumlarında sınav başarısını arttırmak üzere kaygıyı azaltmaya yönelik çaba sarf edilmelidir (özellikle kuruntu bileşenine)	Sınav başarısını arttırmak için çalışma becerilerine ve sınav cevaplama becerilerine yönelik çaba sarf edilmelidir

(Zeidner, 1998:74)

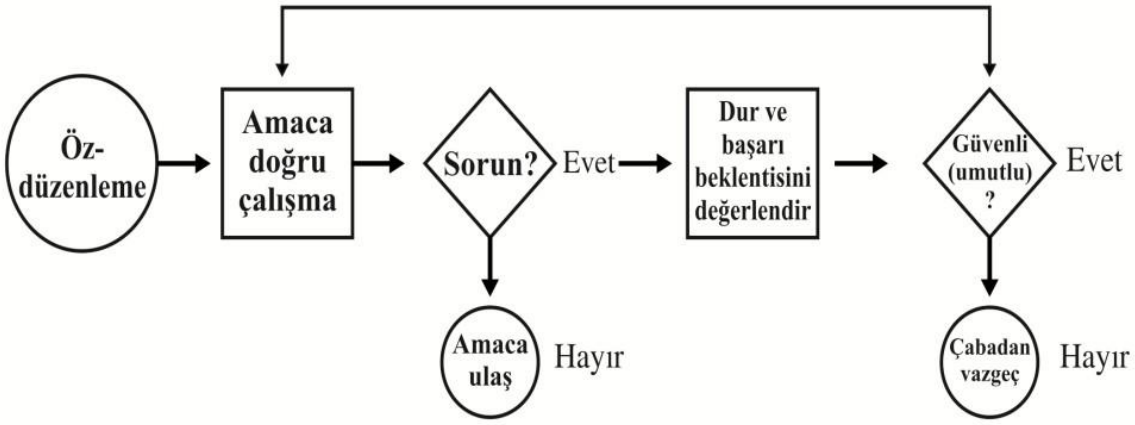
Özetlemek gerekirse, Çalışma Becerileri Eksikliği Kuramı, yüksek sınav kaygısı taşıyan öğrencilerin zayıf çalışma becerilerinden dolayı öğrenilmesi gereken materyali iyi öğrenemediğini ve bu yüzden sınav kaygısının yaşandıklarını veya sınav kaygısı yaşandığından dolayı öğrenmelerinde zayıflıklar olduğunu savunmaktadır. Aslında bu durum bir anlamda sebep-sonuç ilişkisinde yaşanan kısır bir döngüye benzemektedir. Fakat sınav kaygısının çok boyutlu olarak ele alınması gerektiğinden (Liebert ve Morris, 1960), alanyazında bu kuram önemli yer tutar.

Öz-Düzenleme Kuramı

Öz-Düzenleme Kuramı ile sınav kaygısı insan davranışlarını inceleyerek açıklanmaya çalışılmıştır. Carver (1996; Carver ve Scheier, 1986, 1990) bilişsel karışımı farklı bir açıdan değerlendirerek insan davranışlarında amaçların ve dönüt döngüsünün (feedback loop) etkisinden hareketle bu kuramı ortaya atar. Öz-Düzenleme Kuramını anlayabilmek için önce insan davranışının bu modele göre nasıl açıklandığını incelemek gerekir. İçinde bulunulan çevrenin etkisiyle bireyin zihninde yaşanan bilişsel süreçler, insan davranışını şekillendirir. Öz-Düzenleme Kuramının temelinde insan davranışlarını şekillendiren amaçlar ve amaçlar ile sürekli olarak karşılaştırıldıkları kaynak değerleri içeren dönüt döngüsü bulunmaktadır. Carver (1996) insan davranışlarının temelinde farklı amaçlar olduğunu ve bu amaçların dönüt kontrolü sayesinde davranışa etki etmekte olduğunu savunmaktadır. İnsanlar bir davranış sergilerken davranışlarını kaynak değerler ile karşılaştırırlar ve davranışlarında gereken uyarlamaları yaparlar (Carver ve Scheier, 1990). Bir başka deyişle Carver ve Scheier (1986)'a göre insanlar durumlarını, amaçlarını veya özelliklerini sürekli olarak kontrol

ederler ve referans değerler ile bunları karşılaştırırlar. Eğer davranış ve referans değerler arasında bir uyuşmazlık var ise o zaman bu uyuşmazlığın giderilmesi için davranışta değişikliğe gidilir. Bu sırada sergilenecek olan davranış da beklentiler çerçevesinde şekillenir (Carver ve Scheier, 1986).

Bu kuram da sınav kaygısı sonucunda yaşanan bir bilişsel karışımdan söz eder. Öz-Düzenleme Kuramının ve savunduğu bilişsel karışımın sınav kaygısına yansıması öz-düzenleme ve izleme, öz-odaklanma, sonuç beklentileri ve durumu etkileyecek umut-güven veya şüphe-tutarsızlık düşüncelerinden oluşan bilişsel süreçler arasındaki etkileşim şeklinde gerçekleşir (Zeidner, 1998). Bireyin bir göreve karşı olan yaklaşımında (engagement) bir sorunla karşılaşması ile yaşanan kesinti, bireyde öz-odaklanma ve sonuç beklentisinin değerlendirilmesi sürecini başlatır (Zeidner, 1998). Eğer sonuç beklentisi olumlu ise çaba sarf edilmeye devam edilirken beklentinin olumsuz olması durumunda birey çabalarına son verir. Yüksek sınav kaygılı ve bu nedenle de öze yönelmiş yüksek dikkate sahip olan bireylerin, tersi durumdaki bireylere göre sürekli olarak normatif/kurala uygun (normative) bilgi arayışında oldukları ve bu yüzden de daha yoğun olarak şüphenin etkili olduğu ifade edilmektedir (Carver ve Scheier, 1986). Bir diğer deyişle yüksek sınav kaygılı bireylerde gözlemlenen bilişsel karışımda sürekli bir dönüt döngüsü yaşandığı için sınav başarılarında düşüş görülmektedir. Carver (1996)'ın işaret ettiği yaşanan bir diğer bilişsel karışım süreci de yüksek sınav kaygılı bireylerin iyi bir sınav başarısı sergilemek yerine kaygıdan kaçınmaya odaklanmalarıdır. Bu da Wine (1971, 1980)'nın yüksek sınav kaygılı bireylerde yaşandığını savunduğu bilişsel karışım gibi eldeki göreve odaklanılmasını engelleyici niteliktedir. Öne çıkan bir diğer bilişsel süreç de başarısızlığın tek bir sınav sonucuyla dahi genellenerek öz-saygının (self-esteem) bozulmasına neden olabildiğidir (Carver, 1996). Daha önceki benzer başarısızlıkların da hatırlanması, istenmeyen sonuç beklentilerinin ortaya çıkmasına ve bu nedenle de değerlendirme durumuna karşı bir vazgeçme tepkisini (disengagement response) doğurmaktadır (Carver, 1996; Carver ve Scheier, 1986, 1990). Öyle ki geçmiş sınav kaygısı yaşantıları nedeniyle bazı bireyler eğitimlerini sürdürmeyi tercih etmeyebilirler (Sarason vd., 1996). Bu kurama göre herhangi bir davranış gerçekleştirirken ortaya çıkan bilişsel süreç akış tablosu şu şekildedir:



(Carver, 1996:32)

Özetlemek gerekirse öz düzenleme kuramına göre, bireyde bulunan öz-odaklanma mekanizması, tamamlanacak görev sınav başarısı beklentisinin olumlu veya olumsuz olmasına bağlı olarak göreve devam etme veya görevden çekilme tepkilerinden birinin seçilmesine neden olmaktadır. Bu mekanizma kaynak değerler ile davranışın şekillenmesini sağlamaktadır. Eldeki görev ile uğraşırken herhangi bir sorunla karşılaşılması durumunda yüksek sınav kaygılı öğrencilerde şüphe ve tutarsızlık duyguları ağır bastığı için bireylerde eldeki görevden çekilme eğilimi görülmektedir. Bu anlamda bilişsel karışımı farklı bir açıdan ele alarak sınav kaygısını bir davranış olarak değerlendiren Öz-Düzenleme Kuramı, çevre ve birey etkisini daha yoğun bir şekilde hesaba katmasıyla önceki kuramlardan ayrılır.

Öz-Değer Kuramı

Goonan (2003) sınav kaygısı yaşayan bireylerde yoğun bir şekilde zayıf sınav başarısından veya sonuçlarından kaynaklanacak utanma endişesi ve değerlendirilme durumlarından kaçınma eğilimi görüldüğünü ifade eder. İnsanın sosyal bir varlık olduğundan hareketle Botton (2004) sosyal kaygıların temelinde başarısız olma korkusunu barındırdığını ifade eder. Bu yüzden sosyal durumun zarar görmemesi adına yüksek sınav kaygılı bireylerde geciktirme, kaçınma veya kaçış davranışlarına rastlanabilmektedir. Öz-Değer Kuramı da, sınav kaygısına bu açıdan yaklaşır. Covington (1992, 1998) öz-kabullenmenin (self-acceptance) en yüksek insan önceliği olduğunu ve toplumda da bireylerin sadece başarıları kadar değerli olduklarının kabul edildiğini ifade eder. Okuldaki bireyler de yetenek ile değer arasında şaşırmaktadırlar ve bu yüzden de çoğu birey sadece başarısızlıktan kaçınmaya çalışmaktadır (Covington ve Teel, 1996; Covington, 1992). Öz-Değer Kuramı, öğrencilerin diğerlerinin gözünde değer kazanmak amacıyla başarıya

ulaşmak ve başarısızlıktan kaçınmak için güdülendiklerini ve bu sayede kişisel bir değer kazandıklarını savunur (Covington ve Teel, 1996). Bu kaçınma davranışı başarının ulaşılması zor bir hal alması durumunda, önceliğin başarısızlıktan kaçınılması veya bireyin yetersiz veya yeteneksiz olduğu izleniminin uyandırılmamasının sağlanması eğilimine yol açar (Covington, 1992, 1998). Hangi tür değerlendirilme kaygısı olursa olsun, başarısızlık tecrübeleri bireyin akademik olarak başarısız veya yeteneksiz olduğu izlenimini yaratır ve bu da bireyin öz-değeri için en önemli tehdittir (Zeidner, 1998). Bu yüzden bireylerde kendilerinde oluşturulan öz-değerin korunması gerekliliği yönünde tepkiler gelişir. Bunun için de başarısızlığı öz-görümün (face) tehdit edilmesi olarak değerlendiren bireylerin tercih ettikleri yol genellikle en az çabayı göstererek beceriksiz (incompetent) görünmekten ve düşük akademik yetenek sergilemekten kaçınmaktır (Zeidner, 1998). Örneğin bir öğrenci çok çaba sarf etmeden bir sınavdan başarılı olabilirse o öğrencinin yetenekleri ile ilgili tahminlerde bir yükselme olur ve bu durum öğrencinin öz-değerine olumlu katkıda bulunur. Ancak öğrencinin çok çaba sarf etmesi sonucunda yine de başarısızlık sonucu ortaya çıkarsa o zaman da öğrencinin öz-değeri zedelenmiş olur. Bu yüzden değerlendirme durumlarını tehdit içerikli olarak algılayan öğrencilerde kaçınma veya geciktirme davranışları görülür.

Bu kurama göre kaçınma ve geciktirme davranışları yüksek sınav kaygısı için bir çıkış yolu veya stratejidir (Zeidner, 1998). Geciktirme davranışlarının en belirgin örneklerinden biri ödev veya görevleri son dakikaya bırakmaktır. Bu anlamda Zeidner (1998) bu durumun olabilecek en olumsuz tepkinin en aza indirilmesi için dikkatli hesaplanmış bir kaçınma stratejisi olduğunu belirtir çünkü bu sayede başarısızlık, eksik yetenek yerine yeterince hazırlık yapılmamış olunmasına atılabilir (Covington ve Teel, 1996). Öz değerin korunması için başka benzer kaçınma stratejileri de vardır. Covington (1992), sınav kaygısının ve kuruntunun, her zaman hazır olan ve başarısızlık durumları için kullanılabilecek mazeretler, kendini engelleyen (self-handicapper) yaklaşımlar olduğunu düşünür. Başarısızlığı gerçek veya hayali olsa bile böyle bir mazeretle savunmak öğrenci tarafından olası başarısızlık için geçerli bir neden olarak değerlendirilebilir ve öğrencilerin başarısızlığı başka nedenlere atfederek öz-değeri korumalarını sağlar (Covington, 1992). Yapılan bazı çalışmalar da bu öğrencilerin kullandıkları bu stratejilerden kaynaklanan bu durumu destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Rothbulum vd. (1986) yürüttükleri çalışmada öğrencilerin yüzde kırkının geciktirme davranışları içinde olduğunu ve yüksek seviyede geciktirme davranışı sergileyen öğrencilerin yüksek sınav kaygısı taşıdıklarını ortaya koymuşlardır. Geciktiriciler olarak adlandırdıkları bu gruptaki öğrencilerin kendi sınav başarılarını, diğer gruptaki öğrencilere göre daha fazla şansa veya durumsal faktörlere atfetmekte oldukları da ortaya çıkmıştır (Rothbulum vd., 1986:387).

Paralel şekilde Covington (1992, 1996) araştırmasında sınavda başarısız olan öğrencilerin başarısız durumuna düşmemek ve dolayısıyla öz-değerlerini bozmamak için sınav kaygılı olarak görünmeyi tercih ettiklerini bulmuştur.

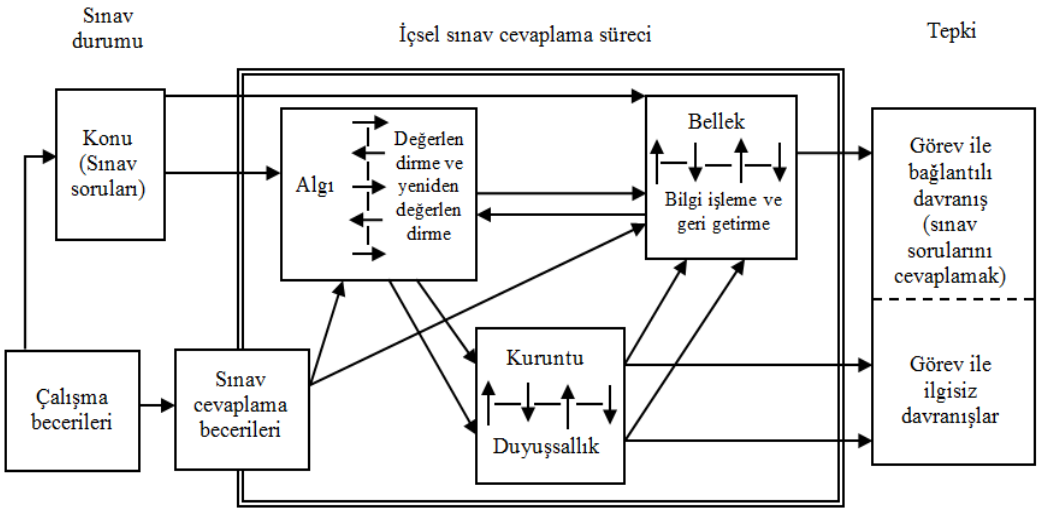
Özetlemek gerekirse Öz-Değer Kuramı, öğrencilerin sınav kaygılarının ve düşük sınav başarılarının sadece bilişsel süreçlerdeki karışım ile açıklanamayacağını, düşük sınav başarısının nedenlerinin bir anlamda tercihler ile bağlantılı olduğunu savunur. Eldeki görev karşısında beklentilerin karşılanamayacağı tahmini bireyi öz-değerin korunması için başarısızlığın geciktirme ve kaçınma davranışları sonucunda yeterince hazırlık yapılmaması gibi nedenlere yönlendirebilmektedir. Bu anlamda da sınav kaygısı kendi başına tüm başarısızlığı açıklayabilecek bir neden olarak kabul edilebilmektedir.

Karşılıklı İşlem Kuramı

Spielberger ve Vaag (1995:11) açıklayıcı bir sınav kaygısı kuramının "içsel algılamaları ve biliş süreçleri ile sınav başarısında kuruntu ve duyuşsallık etkilerini gösteren bilgi işleme ve geri çağırma mekanizmalarının doğasını, çalışma alışkanlıkları ve tutumları (becerileri), sınav cevaplama becerileri (sınav mantıklılığı-test wiseness) ve sınav ile ilgisiz düşünceler gibi" sınav kaygısıyla önemli ilişkileri olan diğer noktaları betimlemesi gerektiğini savunur. Bundan hareketle de Spielberger ve Vagg (1995) tarafından ortaya atılmış bu kuram sınav kaygısını durumsal kaygı ve sürekli kaygı tanımlamalarından hareketle diğer kuramlardan farklı olarak bilişsel süreçler, bireyin çevreyi algılaması ve bilgi işlem sürecini de kapsayarak değerlendirir.

Bu kuram kuruntu ve duyuşsallığın bilgi işleme ve akademik başarı üzerine olan etkisini inceleme ve değerlendirme amacı taşır (Spielberger ve Vagg, 1995). Spielberger ve Vaag (1995), sınav kaygısı kavramının durumsal kaygı, sınav sırasında yaşanan kuruntu ve duyuşsallık bileşenlerini uyandıran durumları ve bunların davranış üzerindeki etkisine odaklanır. Karşılıklı işlem kuramına göre sınav kaygısı sırasında zihinde yaşanan süreçler aşağıdaki şekilde gerçekleşir:

Şekil 3-Karşılıklı işlem Kuramına göre sınav kaygısı sırasında zihinde yaşananlar



(Spielberger ve Vagg, 1995: 12)

Bu anlamda Zeidner (1998:86)'e göre eğer bir öğrenci kendisine sınavda sunulan maddeleri işlemlerken uygun cevapları ortaya çıkarabilmek için görevle ilgili benzer bilgileri araştırır ve önceki bilgilerle bağlantılı olarak sınav durumunu daha az veya çok tehdit içerikli olarak algılayabilir. Ayrıca eğer gereken bilgiye ulaşma sağlanamaz veya eksik olarak sağlanırsa, o zaman sınav daha çok tehdit içerdiği yönünde değerlendirilir ve sınav kaygısında artış görülür. Spielberger ve Vaag (1995)'a göre de bir öğrenci özellikle sınavın başında bir sorunun cevabını biliyorsa bu durum durumsal kaygıda azalma ve dolayısıyla da kuruntu düşüncelerinde de düşüş görülür ve doğru sorulara verilen cevap sayısında artış olması da bilişsel süreçlerin olumlu yaşanmasına etki eder. Zihinde birbirleri ile karşılıklı olarak gerçekleşen zincirleme ilişkiler sınav başarısına etki etmektedir.

Özetlemek gerekirse Karşılıklı İşlem Kuramı, çok boyutlu olan sınav kaygısının (Liebert ve Morris, 1960) tek bir kuram ile açıklanmaya çalışılması yerine farklı sınav kaygısı kuramlarının birleştirilmesiyle daha kapsamlı olarak ortaya atılmıştır. . Sınav kaygısı sürecinin parçaları olan çalışma becerileri ve eğilimleri, algılanmış tehdit, sınavdan önce ve sonra olan görülen bilişsel süreçler, sınav başarısı ve sınav sırasında yaşanan durumsal kaygı arasındaki etkin ve karşılıklı ilişki bu modelde aynı başlık altında toplanmıştır (Zeidner, 1998). Bu yüzden bir anlamda Karşılıklı İşlem Kuramı, Bilişsel Karışım Kuramı ve Çalışma Becerileri Eksikliği Kuramına bireysel farklılıkların eklenmesiyle ortaya çıkmış bir kuram olarak da kabul edilebilir

SONUÇ

Birçoklarına göre insanlık tarihinde görülen ilerlemenin çoğundan daha fazlası sadece yirminci ve yirmi birinci yüzyılda gerçekleşmiştir. Bir başka ifade ile insanlık tüm tarihinde yaşadığı gelişim ve atılımdan daha fazlasını son iki yüzyılda yakalamıştır. İlk bakışta kulağa oldukça hoş gelen bu durumun yan etkileri olduğu ise zaman içinde kendini göstermiştir. Örneğin aşırı tüketimden kaynaklanan savaşlar, sanayileşmenin getirdiği çevre kirlilikleri ve yaşanan sürekli yoğunluk gibi olumsuz etkenler bu son iki yüzyılda bireyleri etkilemektedir. İşte bu yüzden yirmi birinci yüzyılın "kaygı çağı" (Zeidner, 1998) olarak adlandırılması şaşırtıcı değildir.

Farklı durumlarda ortaya çıkan kaygı farklı kaygı türleri, eğitim ve öğretim sürecinde de kendine yer bulmuştur. Özellikle yabancı dil öğretiminde sık karşılaşılan bir kaygı türü yabancı dil kaygısıdır. Anadilinden farklı bir anlam ve sistem ile karşı karşıya kalınması ve hedef dilde ifade edilmesinin yeterince başarılı gerçekleşemeyeceğini düşünen bireylerde yabancı dil kaygısı ortaya çıkabilmektedir. Benzer şekilde başarının çoğunlukla sadece sınavlar ile ölçüldüğü eğitim ve öğretim süreçlerinde beklentilerin altında başarı düzeyi elde etmek düşüncesi de sınav kaygısına neden olmaktadır. Bu durum öğrenmeyi ve sınav başarısını olumsuz etkilemektedir.

Eğitim ve öğretimde sıklıkla yansımaları görülen sınav kaygısı ve etkileri üzerine ortaya atılan çeşitli kuramlar vardır. Bilişsel Karışım Kuramı sınav kaygısı nedeniyle zihinde görev ile ilişkili ve ilişkisiz düşünceler arasında yaşanan karışımın başarıya olumsuz etki ettiğini savunurken Çalışma Becerileri Eksikliği Kuramı ise eksik çalışma ve sınav cevaplama becerilerinin olumsuz etkilerine işaret eder. Öz Düzenleme Kuramı sınav kaygısı ile ilişkili olarak beklentilere göre davranışın şekillendirildiğini, Öz Değer Kuramı da benzer şekilde beklentilerin karşılanamayacağının hissedilmesi ile başarısızlığın başka nedenler ile ilişkilendirildiği yaklaşımını ortaya atar. Tüm bu kuramları birleştiren karşılıklı işlem kuramı ise kaygı ve özellikle sınav kaygısı sırasında yaşanan tüm zihinsel süreçleri derleyerek sürecin aslında ne kadar karmaşık olduğunu ortaya koyar.

Günümüzde kaygı, yabancı dil kaygısı ve sınav kaygısı aslında birbirleri ile ilişkili ve temelinde "başarısız olma" veya "beklentileri karşılayamama" düşünceleri ile başarıyı olumsuz etkileyen engelleyiciler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Eğitim ve öğretim süreçlerinde görülen kaygı ve zihinde gerçekleşen süreçlerin anlaşılmasının, farklı öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının ortaya çıkmasında ve yüksek kaygılı öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerinin artışında olumlu etkisi olacaktır. Bu sayede kaygının engelleyici etkileri kontrol altında tutulabilir ve eğitim ve öğretim süreçlerinin daha verimli olmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal, 78*(2), 155-168.

Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anixety at academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*, 201-215.

Altermatt, E. R., & Kim, M. E. (2004). *Can anxiety explain sex differences in college entrance exam scores?* Şubat 8, 2008 tarihinde ERIC: http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ682482.pdf adresinden alındı

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. N. (2006). *Psikolojiye Giriş* (3. b.). (Y. Alogan, Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Aydın, B. (2005). Öğrenmenin psikolojik temelleri. B. Aydın (Dü.) içinde, *Gelişim ve Öğrenme* (s. 157-183). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Baddeley, A. D. (1999). Essentials of Human Memory. UK: Hove England Psychology Press.

Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology, 19*, 474-490.

Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(3), 24-38.

Beck, A. T., & Clark, D. A. (1997). An information processing model of anxiety: Automatic and strategic processes. *Behavioral Resarch Theory, 35*(1), 49-58.

Berksun, O. (2003). *Anksiyete ve Anksiyete Bozuklukları* (2. b.). İstanbul: Turgut Yayıncılık

Botton, A. (2004). *Status Anxiety.* New York, USA: Pantheon Books.

Calvo, M. G., Avero, P., & Miguel-Tobal, J. J. (2003). Multidimensional anxiety and content-specificity effects in preferential processing of threat. *European Psychiatry, 8*(4), 252-265.

Calvo, M. G., Eysenck, W., & Castillo, M. D. (1997). Interpretation bias in test anxiety:The time course of predictive inferences. *Cognition and Emotion, 1*(1), 43-63.

Carver, C. S. (1996). Cognitive interference and the structure of behavior. I. G. Sarason, G. R. Pierce, & B. R. Sarason (Dü) içinde, *Cognitive Interference-*

Theories, Methods and Findings (s. 25-45). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Carver, C. S., & Scheier, F. (1986). Functional and dysfunctional responses to anxiety: The interaction between expectancies and self-focused attention. R. Schwarzer (Dü.) içinde, *Self Related Cognitions in Anxiety and Motivation* (s. 111-141). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control process view. *Psychological Review, 97*(1), 19-35.

Chandler, C. C., & Fisher, R. P. (1996). Retrieval processes and witness memory. E. L. Bjork, & R. A. Bjork (Dü) içinde, Memory. Handbook of Perception and Cognition (2 b., s. 493-524). San Diego, CA: Academic Press.Cook, V. (1993). *Lingusitics and Second Language Acquisiton.* New York: St. Martin's Press.

Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A Self Worth Perspective on Motivation and School Reform.* New York: Cambridge University Press.

Covington, M. V. (1998). *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People.* New York: Cambridge University Press.

Covington, M. V., & Teel, K. M. (1996). *Overcoming Student Failure-Changing Motives and Incentives for Learning.* Washington, DC: American Psychological Association.

Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance:The effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology, 72*(1), 16-20.

Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve Davranışı* (16. b.). İstanul: Remzi Kitabevi.

Dalkılıç, N. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(8), 70-82.

Damasio, A. R. (1999). *Descartes'in Yanılgısı.* (B. Atlamaz, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (7. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dew, K. M., Galassi, J. P., & Galassi, M. D. (1984). Math anxiety: Relation with situational test anxiety, performance, physiological arousal and math avoidance behavior. *Journal of Counselling Psychology, 31*, 581-584.

Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The Cognitive Perspective.* UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Goetz, T., Preckel, F., Zidner, M., & Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress & Coping, 21*(2), 185-198.

Goonan, B. (2003). *Overcoming test anxiety: Giving students the ability to show what they kno.* Mart 24, 2008 tarihinde ERIC: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED480053.pdf adresinden alındı

Gordon, E. M., & Sarason, S. B. (1955). The relationship between 'Test Anxiety' and 'Other Anxieties'. *Journal of Personality*(23), 317-323.

Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learner's reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal, 86*, 562-570.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*(1), 47-77.

Hill, K. T., & Eaton, W. O. (1977). The interaction of test anxiety and success-failure experiences in determining children's arithmetic performance. *Developmental Psychology, 13*(3), 205-211.

Hobson, J. A., & Leonard, J. A. (2001). *Out of its Mind:Psychiatry in Crisis:A Call for Reform.* Cambridge, Mass., USA: Perseus Publications.

Hong, E. (1999). Test anxiety, perceived test difficulty, and test performance: Temporal patterns of their effects. *Learning and Individual Differences, 11*(4), 431-448.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*(70), 125-132.

Işık, E., & Taner, Y. L. (2006). *Çocuk, Ergen ve Yetişkinlerde Anksiyete Bozuklukları.* İstanbul: Golden Print.

Kapıkıran, N. A. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(19), 3-8.

Kaygusuz, C. (2007). Gestalt Öğrenme Kuramı. A. Kaya (Dü.) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 439-462). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Lazarus, R. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist, 46*(8), 819-834.

Levine, G. (2008). A Foucaltian approach to academic anxiety. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association, 44*(1), 62-76.

MacIntyre, P. D., Noels, K. A., & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning, 47*(2), 265-287.

MacIntyre, P., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning:Toward a theoretical clarification. *Language Learning, 39*(2), 251-275.

MacIntyre, P., & Gardner, R. C. (1991a). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning, 41*(1), 283-305.

MacIntyre, P., & Gardner, R. C. (1991b). Language anxiety:Its relationship to other anxieties and to processing native and second languages. *Language Learning, 41*(4), 513-534.

MacIntyre, P., & Gardner, R. C. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, 44*(2), 283-305.

MacLeod, C. (1996). Anxiety and cognitive processes. I. G. Sarason, G. R. Pierce, & B. R. Sarason (Dü) içinde, *Cognitive Interference-Theories, Methods and Findings* (s. 47-77). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Madi, B. (2006). *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?* İstanbul: Morpa.

Mathews, A. (2006). Anxiety and the encoding of emotional information. B. Utti, N. Ohta, & A. L. Siegenthaler (Dü) içinde, *Memory and Emotion-Interdisciplinary Perspectives* (s. 37-58). Malden, MA, USA: Blackwell Publishing Ltd.

Meichenbaum, D., & Butler, L. (1980). Toward a conceptual model for the treatment of test anxiety: Implications for research and treatment. I. G. Sarason (Dü.) içinde, *Test Anxiety: Theory, Research and Application* (s. 187-208). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Minor, S. W., & Gold, S. R. (1985). Worry and emotionality components of test anxiety. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 82-85.

Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye Giriş* (17., b.). (S. Karakaş, Çev.) Ankara, Turkey: Meteksan.

Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., & Lin, Y. G. (1987). Two types of test anxious students: Support for an information processing model. *Journal of Educaitonal Psychology, 79*(2), 131-136.

Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Hollinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology, 73*(6), 816-824.

Nielsen, S. L., & Sarason, I. G. (1981). Emotion, personality, and selective attention. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*(5), 945-960.

Önem, E. (2010). The relationship among state-trait anxiety, foreign language anxiety and test anxiety in an EFL setting. *TÖMER-Language Journal*(148), 17-36.

Önem, E. (2011). İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde sınav kaygısıyla başarı düzeyi arasindaki ilişki ve bir öğretim yaklaşımı. *Doktora tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Önem, E. (2012a). A Model of Instruction for Anxiety and Success in ELT. *The Journal of Language and Linguistic Studies, 8*(2), 64-78.

Önem, E. (2012b). İleri düzeyde kaygı ve öğrenmeye etkisi. *UHBAB, 1*(1), 65-82.

Paulman, R. G., & Kennely, K. J. (1984). Test anxiety and ineffective test taking: Different names, same construct? *Journal of Educaitonal Psychology, 76*(2), 279-288.

Plass, J. A., & Hill, K. T. (1986). Children's achievement staretegies and test performance: The role of time pressure, evaluation anxiety and sex. Developmental Psychology , 22 (1), 31-36.

Rothbulum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators". Journal of Counseling Psychology. Vol 33, No:4. *Journal of Counselling Psychology, 33*(4), 387-394.

Saito, Y., & Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced- level college students of Japanese. *Foreign Language Annals, 29*, 239-251.

Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*(83), 202-218.

Sarason, I. (1984). Stress, anxiety and cognitive interferences: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(4), 929-938.

Sarason, I. G., Pierce, G. R., & Sarason, B. R. (1996). Domains of cognitive interference. I. G. Sarason, G. R. Pierce, & B. R. Sarason (Dü) içinde, *Cognitive Interference-Theories, Methods and Findings* (s. 139-152). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Pierce, G. R. (1991). Anxiety, cognitive interference and performance. M. Booth-Butterfield (Dü.) içinde, *Communicaton, Cognition and Anxiety* (s. 1-18). Newbury Park, CA: Sage Press.

Savaş, B. (2007). Beyin temelli öğrenme. A. Kaya. (Dü.) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 495-518). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Schwarzer, R. (1986). Self-related cognitions in anxiety and motivation: An introduction. R. Schwarzer (Dü.) içinde, *Self-Related Cognitions in Anxiety and Motivation: An Introduction* (s. 1-18). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Spielberger, C. D. (1972a). Trends in theory and research on anxiety. C. D. Spielberger (Dü.) içinde, *Anxiety-Current Trends in Theory and Research* (Cilt 1, s. 3-19). New York, USA: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1972b). Anxiety as an emotional state. C. D. Spielberger (Dü.) içinde, *Anxiety-Current Trends in Theory and Research* (Cilt 1, s. 23-49). New York, USA: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1972c). Conceptual and methodological issues in anxiety research. C. D. Spielberger (Dü.) içinde, *Anxiety-Current Trends in Theory and resarch* (Cilt 2, s. 481-493). New York, USA: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary Professional Manual For The Test Anxiety Inventory.* California, USA: Consulting Psychologist Press.

Spielberger, C. D., & Vaag, P. R. (1995). Test anxiety:A transactional process model. C. D. Spielberger, & P. R. Vaag (Dü) içinde, *Test Anxiety:Theory, Assessment and Treatment* (s. 1-14). Washington DC, USA: Taylor and Franchis.

Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell, J. (1976). The nature and treatment of test anxiety. M. Zuckerman, & C. D. Spielberger (Dü) içinde, *Emotions and Anxiety-New Concepts, Methods and Application* (s. 317-345). Hillsdale, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills and cognitive capacity. *Educational Psychologist, 20*(3), 135-142.

Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. R. Schwarzer (Dü.) içinde, *Self Related Cognitions in Anxiety and Motivation* (s. 35-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vasey, M. V., El-Hag, N., & Daleiden, E. L. (1996). Anxiety and the processing of emotionally threatening stimuli: Distinctive patterns of selective attention among high and low test anxious children. *Child Development, 67*(3), 1173-1185.

Wine, J. D. (1971). Test anxiety and the direction of attention. *Psychological Bulletin, 76*, 92-104.

Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. I. G. Sarason (Dü.) içinde, *Test Anxiety: Theory, Research and Application* (s. 349-385). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Yee, P. L., & Vaughan, J. (1996). Integrating cognitive, personality, and social approaches to cognitive interference and distractibility. I. G. Sarason, R. Gregory, & B. R. Sarason (Dü) içinde, *Cognitive interference: Theories, methods, and findings. The LEA series in personality and clinical psychology* (s. 77-97). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Yöndem, D. Z., & Taylı, A. (2007). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. A. Kaya (Dü.) içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 81-131). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Zeidner, M. (1991). Test anxiety and aptitude test performance in an actual college admissions testing situation: Temporal considerations. *Personality and Individual Differences, 12*(2), 101-109.

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety-The State of Art.* New York, USA: Plenum Press.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluation anxiety-Current theory and research. A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Dü) içinde, *Handbook of Competence and Motivation* (s. 141-163). New York: The Guilford Press.

Zohar, D. (1998). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educatioanl Psychology, 90*(2), 330-340.